

Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Fuchs, Sandra; Tippelt, Rudolf

Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 167-183. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)



Quellenangabe/ Reference:

Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Fuchs, Sandra; Tippelt, Rudolf: Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL - In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 167-183 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70935 - DOI: 10.25656/01:7093

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70935>

<https://doi.org/10.25656/01:7093>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung	7
--	---

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive	9
---	---

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit	40
--	----

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen	60
--	----

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrrerausbildung für die Sekundarstufe I	77
---	----

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem- stellungen der Sozialen Arbeit	104
--	-----

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung	122
--	-----

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung	138
---	-----

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld?	153
--	-----

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL	167
---	-----

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop)	184
---	-----

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen	202
--	-----

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken	225
---	-----

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung	248
--	-----

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion	268
---	-----

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern

Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL

1. Vorbemerkung und Problemaufriss

Lebenslanges Lernen (LLL) „bedeutet das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire“ (Tippelt, 2007, S. 444), wobei es sich tatsächlich „von den ersten Geh- und Sprechversuchen bis zur Eingewöhnung im Altersheim“ (Alheit & Dausein, 2010, S. 713) erstreckt; zugleich schließt das LLL sowohl formale, non-formale und informelle Lernformen mit ein (vgl. Commission of the European Communities, 2000). Das LLL stellt jene semantische Formel dar, mit der die Bildungspolitik die Einheit des Erziehungs- und Bildungswesens codiert: Bereits seit den 1970er Jahren – und verstärkt seit Mitte der 1990er Jahre – wird das Lifelong Learning in der europäischen Bildungspolitik diskutiert und in Programmen der UNESCO, OECD und des Europarates operationalisiert. Den bis dato richtungsweisenden Höhepunkt europäischer Bildungspolitik zum LLL stellt das Memorandum on Lifelong Learning (März 2000 in Lissabon) dar (vgl. Commission of the European Communities, 2000). Die vorherrschenden Lesarten in den theoretischen Auseinandersetzungen zum Begriff des LLL beziehen sich entweder auf das Phänomen des Lernens als realer Prozess oder auf den öffentlichen Diskurs über das Lernen (vgl. Hof, 2009, S. 15). Im wissenschaftlichen Diskurs stößt eine pluralistische Perspektive zur Gewinnung einer möglichst morphologischen Erfassung des LLL auf einen breiten Konsens; dies legt die Nutzung qualitativer wie auch quantitativer Verfahren der empirischen Sozialforschung nahe:

Auch wenn bereits einige statistische Daten über LLL vorliegen, bestehen noch beträchtliche Lücken, die bei jedem Schritt hin zur Entwicklung einer konkreten Strategie deutlich werden. [...] Statistische Informationen müssen durch Kontextinformationen ergänzt werden, um so unser Verständnis zu vertiefen und die Angaben über den Lernprozess und den Lernerfolg zu den bestmöglichen Strategien in Beziehung zu setzen. (Europäische Kommission, 2000, S. 42)

Die Behandlung des Themas LLL verharret dabei keineswegs nur auf der programmatischen Ebene bildungspolitischer Verlautbarungen, sondern hat zur nachhaltigen Institutionalisierung vertikaler Kooperationsformen und zur Realisierung größerer Programme (z.B. „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, vgl. Emminghaus & Tippelt, 2009; Tippelt, Reupold, Strobel & Kuwan, 2009) beigetragen.

Empirische Erhebungen klären darüber auf, welche Haltungen und Einstellungen in breiten Teilen der Bevölkerung zum LLL vorherrschen (vgl. Schiersmann, 2006). Erst recht wissen wir aufgrund der Verfügbarkeit einschlägiger Dokumente, welche Positionen die Politik gegenüber dem LLL ausformuliert hat. Die angedeuteten nationalen und internationalen Anstrengungen liefern darüber hinaus genügend Anhaltspunkte für die Hypothese, dass das LLL auch Spuren im Berufsbewusstsein der verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen im System des lebenslangen Lernens hinterlassen haben muss. Dennoch haben wir kaum gesicherte Erkenntnisse darüber, inwieweit das LLL im Berufswissen¹ der pädagogischen Berufskulturen verankert ist. Hier zeichnet sich allgemein ein zentraler Forschungsbedarf ab: Welche Orientierungsrelevanz hat das LLL im Berufsbewusstsein unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen? Trägt das LLL tatsächlich zur Förderung der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation und damit gleichzeitig zum Abbau der Versäulung des Bildungssystems bei? Der strategische Stellenwert der Beantwortung dieser Fragen – welche im Zuge über den Beitrag hinausgehender Auswertungen zu bewerkstelligen ist – leitet sich aus dem Umstand ab, dass die Umsetzung von bildungspolitischen Verlautbarungen und die Förderung der bildungs-

1 Während die kollektiv geteilten beruflichen Orientierungsmuster der Perspektive des professionellen Rollenträgers gerecht werden und auf das Wissen der Berufskultur verweisen, zielen die individuellen Einstellungsmuster zur pädagogischen Tätigkeit auf die Haltungen und Meinungen einzelner Personen. Diese Differenz ist dem Umstand geschuldet, dass die Identität eines pädagogischen Praktikers in der Regel nicht gänzlich in seiner Berufsrolle aufgeht, sondern dass der Einzelne auch eine persönliche individuelle Meinung bzw. eine biographisch gefärbte Haltung zu den Dingen seiner beruflichen Handlungssphäre hat. Das Spezifische des hier vorgestellten Forschungsansatzes besteht mitunter darin, dass die Ebene des rollenförmigen Berufshandelns und der Phänomenbereich der persönlichen Einstellungsmuster (mitsamt den Motivstrukturen und Zufriedenheitsurteilen) nicht vermischt, sondern dass beide Dimensionen gesondert erhoben werden (mittels Gruppendiskussion und Einstellungsmessung). Unter Berufswissen verstehen wir die kollektiv geteilten Haltungen der pädagogischen Praktiker. Das Berufswissen weist in der Regel Mischungsverhältnisse auf (vgl. Nitel, 2000): Es inkorporiert weder das Alltagswissen noch bildungspolitische Deutungsmuster allein; es schöpft weder ausschließlich aus dem wissenschaftlichen Wissensvorrat noch aus dem Reservoir medialer Informationsquellen.

bereichsübergreifenden Kooperationen auf der organisationalen Ebene nicht ohne die vor Ort tätigen pädagogischen Praktiker/innen realisierbar sind. Ein stark ausgeprägtes inneres Commitment gegenüber der Maxime des LLL dürfte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Praktiker organisationsbedingte Veränderungen im Hinblick auf die Förderung von Kooperation unterstützen und auf die diesbezüglichen bildungspolitischen Vorgaben positiv reagieren. Das innere Commitment gegenüber der Maxime des LLL und die Erfolgswahrscheinlichkeit der diesbezüglichen Reformkonzepte und Programme sind wechselseitig voneinander abhängig. Erkenntnisleitend ist dabei die im folgenden Beitrag fokussierte Fragestellung, ob sich Gemeinsamkeiten zwischen den beiden genannten Berufskulturen (Grundschullehrer/innen und Weiterbildner/innen) im Hinblick auf das mit dem LLL korrespondierende Berufswissen abzeichnen. Die Auswahl dieser beiden Berufsgruppen begründet sich durch deren Zuständigkeit für Adressaten an zwei Polen im Prozess des Lebenslangen Lernens (Kinder zu Beginn der Schulzeit und Erwachsene).

2. Projekt PAELL – Rahmenbedingungen und Design der Studie

Die empirische Bearbeitung der eben skizzierten Fragestellung bildet einen Schwerpunkt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts „PAELL“ (Pädagogische Berufsarbeit im System des Lebenslangen Lernens). Obwohl das komparativ angelegte Projekt das breite Spektrum pädagogischer Berufsgruppen empirisch in den Blick genommen hat, konzentrieren wir uns in diesem Beitrag aus darstellungsökonomischen Gründen auf die zwei pädagogischen Berufsgruppen der Lehrer/innen aus dem Primarbereich und der Weiterbildner/innen, welche in starken Kontrast zueinander treten. Zur Beantwortung der bildungs- und berufspolitisch relevanten Frage, ob die Maxime vom Lebenslangen Lernen in den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen faktisch orientierungsrelevant ist oder nur als Legitimationsformel unterschiedlicher Couleur dient, werden zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts PAELL vorgestellt. In der Studie werden erstmalig unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen verglichen und in Beziehung zueinander gesetzt, nämlich Erzieher/innen, Lehrer/innen unterschiedlicher Schulformen und des zweiten Bildungsweges, Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung sowie Hochschullehrende.

Das Forschungsdesign setzt sich aus einer quantitativ ausgerichteten schriftlichen Fragebogenerhebung und dem qualitativen Verfahren der Gruppendiskussion zusammen. Insgesamt wurden 28 Gruppendiskussionen geführt und 1601 pädagogisch Tätige in Bayern und Hessen schriftlich befragt. Neben Aussagen, welche Varianten der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit bereits realisiert sind, und Aspekten der Arbeitsbedingungen sowie Einschätzungen zum Selbst- und Fremdbild wird untersucht, welche Bedeutung das LLL für die jeweilige pädagogische Berufsgruppe hat und inwieweit sie LLL umsetzen. Die letztgenannten Fragestellungen stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags.

Zur Beantwortung dieser Fragen greifen wir auf den Ansatz einer komparativ angelegten pädagogischen Berufsgruppenforschung zurück. Dieser Ansatz ermöglicht es mittels minimaler und maximaler Vergleiche unterschiedlicher pädagogischer Berufskulturen und unter Verwendung quantitativer und qualitativer Verfahren empirischer Sozial- und Bildungsforschung, wesentliche Merkmale sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den, aber auch innerhalb der einzelnen pädagogischen Berufsgruppen zu erheben.

Im Vordergrund der schriftlichen Befragung stehen die persönlichen und individuellen Einstellungen der Befragungsteilnehmer/innen. Im Gegenzug dazu liefern die qualitativen Daten in Form von vollständig wörtlich transkribierten Gruppendiskussionen Hinweise über das kollektiv geteilte Berufswissen der pädagogischen Akteure und damit wichtige Anhaltspunkte zur Interpretation der quantitativen Ergebnisse. Die bisherigen Befunde zeigen, dass sich die qualitativen und quantitativen Daten wechselseitig ergänzen, so dass eine mehrperspektivische Interpretation möglich ist. In den Gruppendiskussionen wurde dabei eine (teil-)identische Stichprobe zur quantitativen Erhebung befragt. Es wurden sowohl Realgruppen als auch künstliche Gruppen gebildet, um mögliche Störfaktoren, wie bspw. bestehende hierarchische Konflikte im Team, zu vermeiden. Die Gruppengröße variierte zwischen drei bis zehn Personen, welche zum Teil für dieselbe Bildungseinrichtung tätig waren. Anhand eines problemorientierten Diskussionsleitfadens wurden die Teilnehmenden teilweise mittels diskrepanter oder gar widersprüchlicher Positionen zu unterschiedlichen Themenkomplexen durch die Gruppendiskussionsleiter konfrontiert, an denen sie sich gleichsam abarbeiten mussten. Die Auswertung erfolgt neben rekonstruktiven Verfahren auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2008) und der softwareunterstützten Auswertung mit MAXQDA (vgl. Kuckartz, 2007).

Auf diese Weise ergänzen sich quantitative und qualitative Daten gegenseitig und liefern ein breiteres Spektrum an Interpretations- und Begründungsmomenten für die Auswertung (beispielsweise zur Bedeutung des lebenslangen Lernens für pädagogisch Tätige). Dies wird im Folgenden bei der Verschränkung der beiden Methoden im Rahmen der Auswertung der Daten deutlich (vgl. Levins, 1966; Flick, 2008).

3. Quantitative Befunde zur Orientierungskraft des LLL

„Ich weiß, was lebenslanges Lernen bedeutet“ behaupten mehr als 97% der über 1600 Befragten. Dieses Ergebnis liefert einen ersten Hinweis dafür, dass LLL – in welcher Form auch immer – den pädagogisch Tätigen bekannt ist, es erlaubt jedoch noch keine Aussage über Art und Intensität der Verankerung und Orientierungskraft im Berufsbewusstsein sowie zum Verständnis des LLL einzelner pädagogischer Berufsgruppen, hierfür werden im Punkt 4 qualitative Daten herangezogen. Abbildung 1 zeigt einen Ausschnitt des Antwortverhaltens zum Themenkomplex LLL aus dem schriftlichen Erhebungsinstrument (hier sind ausschließlich die Ergebnisse aus den Bereichen der Primar- und Weiterbildung dargestellt). Auf den ersten Blick fällt auf, dass trotz offen-

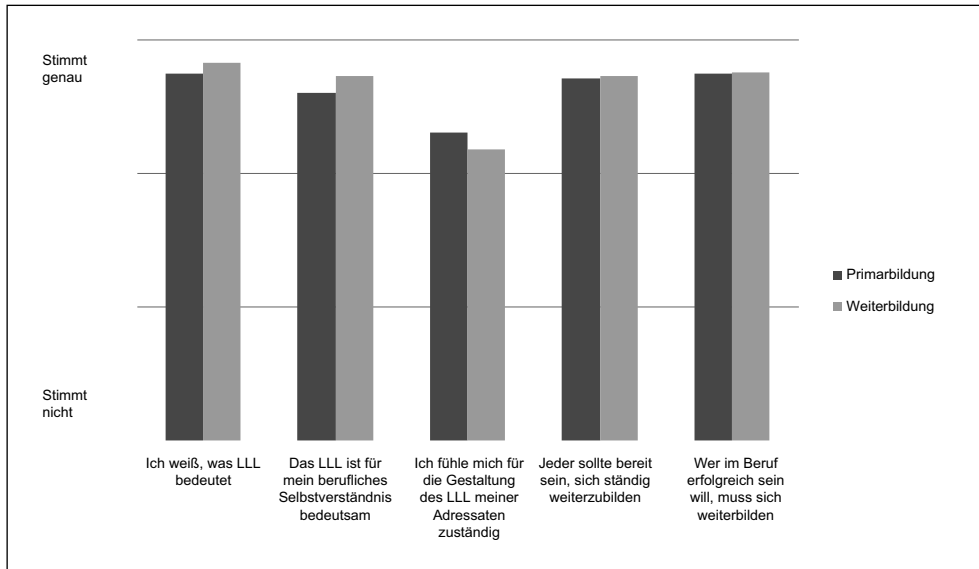


Abb. 1: Ausgewählte Items zum LLL aus der Sicht zweier unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen
Skalenmittelmerte; Datenbasis: Quantitative Fragebogenerhebung, $n = 463$

kundig stark kontrastierenden pädagogischen Berufsgruppen nahezu gleiche Einstellungen zum LLL messbar sind.

Das Item „Ich weiß, was LLL bedeutet“ korreliert hoch signifikant mit den weiteren dargestellten Items ($\alpha = 0.01$) (Korrelationskoeffizienten 0,398 (Das LLL ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam), 0,275 (Ich fühle mich für die Gestaltung des LLL meiner Adressaten zuständig), 0,243 (Jeder sollte bereits sein, sich ständig weiterzubilden) und 0,194 (Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden)). Je positiver die Selbsteinschätzung ausfällt, desto positiver werden auch die weiteren Aussagen bewertet. Alle pädagogischen Befragungsteilnehmer/innen stimmen der Aussage zu, dass das LLL für ihr berufliches Selbstverständnis bedeutsam sei. Der Großteil der Befragten fühlt sich für die Ausgestaltung des LLL ihrer Adressaten zuständig, und die Formel, dass beruflicher Erfolg u.a. über Weiterbildung erreicht werden kann, wird angenommen. Trotz hoher Zustimmungswerte zur Aussage, dass man für das Lebenslange Lernen der eigenen Zielgruppen zuständig ist, gibt es zwischen den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen signifikante Unterschiede. Beispielsweise fühlen sich Hochschuldozent/inn/en² deutlich weniger für die Motivierung des LLL ihrer Adressaten zuständig als alle anderen pädagogischen Vergleichsgruppen. Allerdings sind entsprechende Varianzen im weiteren Verlauf der quantitativen und qualitativen Auswertungen

2 Die Berufsgruppe der Hochschuldozent/inn/en wird an dieser Stelle exemplarisch angegeben, um die Differenzspanne der Ergebnisse trotz insgesamt höherer Item-Zustimmungswerte zu verdeutlichen.

vertiefend zu analysieren. An dieser Stelle wird jedoch bereits deutlich, dass das LLL als bedeutend für das eigene berufliche Selbstverständnis eingeschätzt wird und durchgehend auch ein gewisses Verständnis des LLL angenommen werden kann. Welches Verständnis des LLL hinter diesen ersten quantitativen Aussagen steht, wird im Rahmen der qualitativen Ergebnisse (siehe Punkt 4) beleuchtet.

Das aus dem Berichtssystem Weiterbildung entnommene Item „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“, das im Zusammenhang der Einstellung zum LLL zu sehen ist, trifft auf große Zustimmung. Ein nahezu deckungsgleiches Ergebnis der Weiterbildungseinstellungen findet sich hier bei den pädagogisch Tätigen: Das ausgesprochen positive Image von Weiterbildung in der Bevölkerung (vgl. BMBF, 2003, S. 79) unterscheidet sich nur unwesentlich von der Perspektive derjenigen, in deren „Zuständigkeitsbereich“ das LLL fällt. Die Zustimmungsrates liegt in der Bevölkerung und bei den von uns untersuchten pädagogischen Berufsgruppen bei rund 90%.

Auffällig sind die Angaben der Grundschullehrer/innen, für die Ausgestaltung des LLL ihrer Adressaten zuständig zu sein. Der Skalenmittelwert 3,30 (auf einer 4-stufigen Skala: 1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau) signalisiert bereits eine hohe Zustimmungsrates. Dieses Ergebnis ließe sich einerseits mit Blick auf das Alter der Klientel begründen: Das Verantwortungsgefühl gegenüber Kleinkindern ist generell höher ausgeprägt als gegenüber Erwachsenen. Andererseits begünstigt dieses Ergebnis die bildungspolitische Prämisse, die dem LLL in der Kindheit eine besondere Bedeutung beimisst und keiner anderen Lebensphase (Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene) eine größere Bedeutung und Wichtigkeit des informell Gelernten zuschreibt: „In der ‚Kindheit‘ werden die Weichen für chancengerechten Zugang zu Bildung und damit für Lebenschancen gestellt. Hier werden die Grundlagen für Lebenslanges Lernen gelegt“ (BLK, 2004, S. 6).

Ein interessanter Befund ist, gerade auf der Interpretationsfolie des Lebensalters der Klientel, wiederum im Weiterbildungsbereich zu finden: Neben den Grundschullehrerinnen geben die Weiterbildner/innen bei einem Mittelwert von 3,18 an, sich für die Umsetzung des LLL ihrer Klientel verantwortlich zu fühlen. Die hohe Zustimmung ließe sich hier damit erklären, dass LLL von jeher in den „Zuständigkeitsbereich“ der Weiterbildner fällt. Eine solche originäre Verantwortlichkeit erfährt dieses Bildungssegment spätestens seit dem institutionellen Ausbau des Bildungsangebots zur Abdeckung sämtlicher Bildungsbedürfnisse der Teilnehmer/innen, welche im Rahmen eines lebenslangen Lernprozesses entstehen können. Zusätzlich sind Weiterbildner/innen auch neben der Tätigkeit in institutionellen Lehr-Lern-Arrangements für die Realisierung bzw. Strukturierung lebenslanger Bildungsprozesse verantwortlich, was beispielsweise durch die zunehmende Tätigkeit im Berufsfeld der Lern- bzw. Bildungsberatung zum Ausdruck kommt. Außerdem ist erkennbar, dass die meisten Weiterbildungsinstitutionen das LLL in ihrem Leitbild verankert haben, an Hochschulen häufig Lehrstühle der Studienrichtung Erwachsenenbildung mit der Titulierung „LLL“ versehen sind oder sich in den Weiterbildungsgesetzen der Länder das LLL wiederfindet.

Neben den Weiterbildungseinstellungen und Aussagen zum LLL zwischen beruflichem Selbstverständnis und Zuständigkeit für die Adressaten enthält der Fragenkomplex die nahezu provokante Aussage: „LLL ist ein bildungspolitisches Schlagwort“. Die

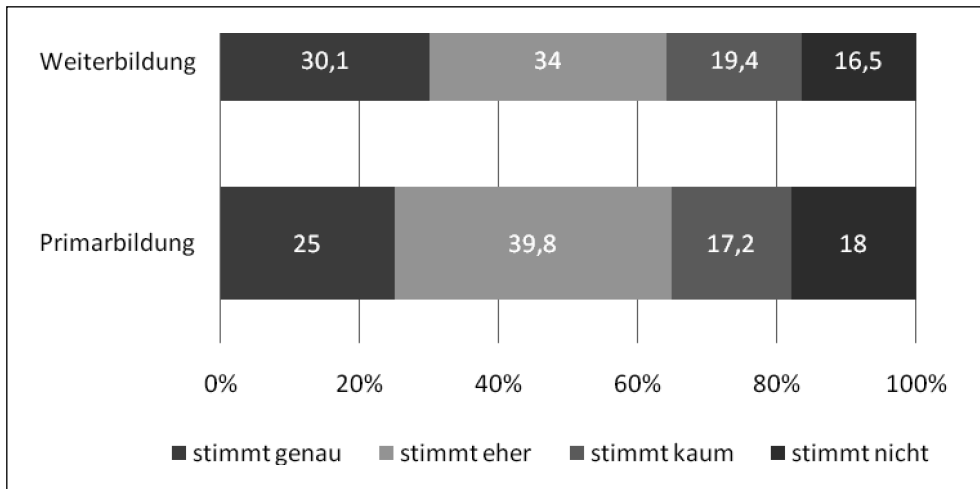


Abb. 2: „Das LLL ist ein bildungspolitisches Schlagwort“, Angaben in Prozent, Datenbasis: Quantitative Fragebogenerhebung, $n = 463$

Schwierigkeit bei dieser Itemformulierung liegt auf der Hand: die möglicherweise zu erwartende Akquieszenz. Umso erstaunlicher ist das Antwortverhalten der befragten Grundschullehrer/innen und Weiterbildungner/innen (vgl. Abbildung 2).

Offensichtlich ist, dass sich die Zustimmungsraten unabhängig von der Berufsgruppe ähnlich verteilt. Die volle Zustimmung zu dieser Aussage erreicht im Weiterbildungsbe-
reich gut ein Drittel, im Primarbereich liegt diese etwas niedriger bei 25%. Deutlich wird damit (und das wird durch die Gruppendiskussionen nachdrücklich bestätigt), dass die Pädagog/inn/en eine gewisse Distanz gegenüber der bildungspolitisch zum Teil strapazierten Phrase des LLL einnehmen. Die Ablehnungsraten von insgesamt 35,9% in der Weiterbildung und 35,2% bei den Grundschullehrer/inn/en zeigen jedoch auch, dass die hier befragten Pädagog/inne/en in der Lage sind, zwischen LLL als (möglicherweise negativ konnotiertes) bildungspolitisches Schlagwort einerseits und LLL als für die eigene berufliche und persönliche Lebenssphäre relevante Kategorie andererseits unterscheiden zu können (siehe Abb. 1). Im Zusammenspiel mit der Frage nach der Bedeutung des LLL für das berufliche Selbstverständnis, aber auch mit allen anderen Einstellungen zum LLL und zur Weiterbildung deuten die ermittelten Korrelationskoeffizienten (siehe Abb. 1) darauf hin, dass die Bewertung des LLL als bildungspolitisches Schlagwort unabhängig vom beruflichen Selbstverständnis zu begreifen ist.

Ebenfalls wurden durch die quantitative Erhebung mögliche Weiterbildungsbarrieren als Indikatoren für die persönliche Einstellung zum LLL und dessen Umsetzung im persönlichen Arbeitsumfeld erfasst. In Anlehnung an die sechs Grundbotschaften des Memorandums der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen (2000) besteht u.a. der Anspruch, dass das Lernen den Lernenden auch räumlich näher gebracht werden soll. Das hierzu formulierte Ziel besagt, „Möglichkeiten für Lebenslanges Ler-

nen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden (*zu*) schaffen und dabei gegebenenfalls IKT-basierte Techniken (*zu*) nutzen“ (S. 22). In der von uns untersuchten Stichprobe kritisieren erwartungsgemäß die Befragten aus den ländlichen Regionen weitaus häufiger die fehlenden Weiterbildungsmöglichkeiten als Befragungsteilnehmer/innen aus Städten. Neben der Erfordernis, in unmittelbarer Umgebung Weiterbildungsmöglichkeiten vorzufinden, stellen häufig berufliche und familiäre Verpflichtungen ein Hindernis zur Weiterbildungsteilnahme dar (vgl. Schiersmann, 2006, S. 48). Die Abbildung 3 zeigt erste Befunde zu unterschiedlich relevanten Weiterbildungsbarrieren.

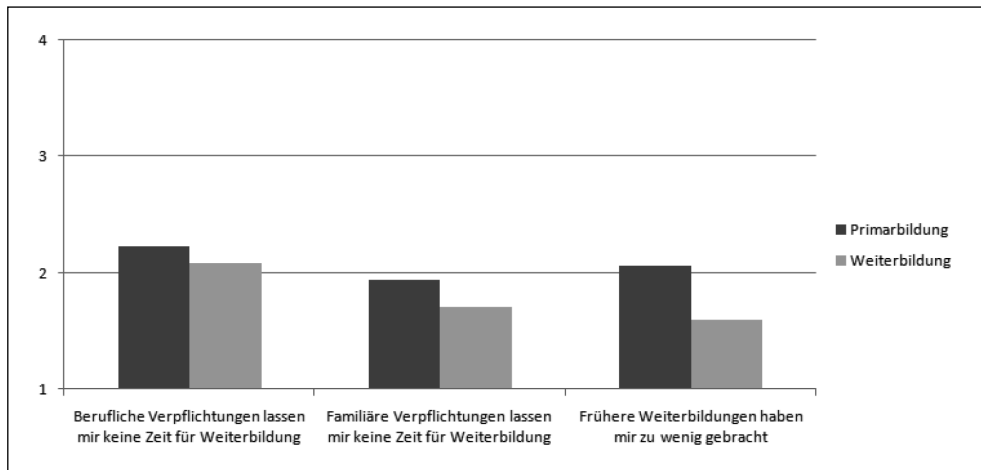


Abb. 3: Weiterbildungsbarrieren, Skalenmittelwerte; Datenbasis: Quantitative Fragebogenerhebung, $n = 463$

Interessant und statistisch nachweisbar ist, dass ein fehlender Nutzen früher besuchter Weiterbildungsveranstaltungen signifikant weniger häufig eine Barriere darstellt als familiäre oder berufliche Verpflichtungen. Im direkten Vergleich beider Berufsgruppen zeigt sich, dass die Grundschullehrer/innen prozentual häufiger als die Weiterbildner/innen angeben, dass familiäre und berufliche Verpflichtungen wenig Zeit zur Weiterbildung lassen. Auch wenn sich im Gruppenmittelwertvergleich keine signifikanten Unterschiede darstellen lassen, könnte eine Erklärung im hohen Anteil weiblicher Befragungsteilnehmer im Grundschulbereich zu finden sein, denn häufig obliegt „selbst in Familien, in denen beide Partner voll erwerbstätig sind, Frauen die Hauptverantwortung für Haushalt und Kindererziehung“ (Marshall & Rummel, 1997, S. 229).

4. Qualitative Befunde zur Orientierungskraft des LLL

In methodischer Hinsicht ist anzumerken, dass das PAELL-Projekt bei der Auswertung der Gruppendiskussionen mit zwei qualitativen Verfahren operiert: mit der qualitativen

Inhaltsanalyse und der dokumentarischen Methode, die durch argumentations- und diskursanalytische Ansätze ergänzt wird. Die Rekonstruktion kollektiver Wissensbestände in Gruppendiskussionen erfolgt u.a. in der Weise, dass

- „robuste“ Kernbehauptungen identifiziert werden, die von den übrigen Diskutanten weder Bestreitungs- noch Bezweifelungsaktivitäten ausgesetzt sind und somit in der Gruppe auf Konsens stoßen,
- Textstellen einer intensiven interaktiven Dramaturgie im Sinne eines ausgeprägten gemeinsamen Rhythmus des Sprechens („Fokussierungsmetaphern“) ausfindig gemacht werden, in denen gemeinsam geteilte Erlebniszentren sprachlich manifest werden,
- der Wechsel der Personalpronomen (vom ich zum wir) und die Nutzung von Indefinitpronomen (man) herausgearbeitet wird, da in diesen Passagen die individuellen Erfahrungshorizonte transzendiert werden,
- die starke Affinität des Sachverhaltsschemas der Argumentation gegenüber theoriegeleiteten Wissensbeständen bei der Analyse nutzbar gemacht wird.

Die im nächsten Abschnitt präsentierten binär angeordneten Codes vermitteln einen ersten Eindruck vom konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Bohnsack, 2007) von Weiterbildner/innen und Grundschullehrer/innen. Sie decken das vorläufige Spektrum möglicher Erfahrungs- und Wissensformen ab, welches auf das LLL bezogen ist. Diese dual angeordneten Codes fußen weder ausschließlich auf den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse noch auf der rekonstruktiven Auseinandersetzung mit den Gruppendiskussionen. Vielmehr gehen sie auf den Abgleich und die Zusammenführung beider Forschungsperspektiven zurück: In einem ersten Schritt wurden auf der Basis eines vorab erstellten Kategorienrasters mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erste Rubriken des Datenmaterials zusammengefasst, die dann von der diskursanalytischen Forschungsperspektive aufgegriffen und im Sinne der hier vorliegenden Dimensionalisierungen verfeinert wurden. Wir begreifen diese Codes an diesem frühen Punkt des Auswertungsprozesses keineswegs als belastbare Kategorien, sondern stufen sie als erste Trendausagen und Zwischenbefunde ein.

4.1 *LLL: Zwischen zeitlicher und räumlicher Entgrenzung der organisierten Bildung*

Die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion stellen weniger soziale als vielmehr räumliche und zeitliche Bezüge her, wenn sie in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen das LLL zur Markierung von Phänomenen der institutionellen Ausdehnung und der Expansion traditioneller Lernformen nutzen. So wird das LLL von Weiterbildner/innen/en als kontinuierlicher Prozess, „*der nie aufhört*“ (WB_Kassel_275),³ als

3 (Weiterbildner/innen_städtische Region Kassel_Abschnitt 275)

fortschreitendes Moment des Lernens aufgefasst („Das ist ein Prozess und der hört einfach nicht auf, wenn jemand irgendetwas kann. Ich finde, wenn jemand sagt, er kann etwas, hat er schon verloren, weil dann hört das Lernen auf und dann ist einfach Feierabend“ (WB_Kassel_275)). Ähnlich deuten Grundschullehrer/innen das LLL als einen Prozess, der „überhaupt kein Ende“ (Primar_WF_683)⁴ nimmt und sich bis zur Pensionierung und darüber hinaus erstreckt („ich denke nicht, dass man sich dann zurückerlehnt und sagt, so, jetzt hab ich mein Pensum und das zieh ich jetzt durch, das geht nicht“ (Primar_WF_694)). Die Grundschullehrer/innen beziehen sich auf das LLL vor allem reflexiv, also auf die eigene Fortbildung und das Erlernen neuer Fähigkeiten, insbesondere im medialen Bereich, sowie auf die selbstständige Entwicklung neuer didaktischer Methoden. Die Ideen für Letztere werden beispielsweise durch Zeitschriftenlektüre oder durch den fachlichen Austausch mit anderen Kollegen angeregt. Formale Fortbildungen werden hauptsächlich interessengeleitet wahrgenommen, scheinen aber nicht so im Vordergrund zu stehen wie das Lernen in informellen Kontexten. LLL bedeutet für die pädagogischen Akteure eine beständige Offenheit für Neuerungen sowie Anpassungsfähigkeit an neue Herausforderungen. Der Generationswechsel in der Schule und die damit verbundene Konfrontation mit einer neuen Pädagogengeneration bilden den Hintergrund für die Notwendigkeit einer solchen Einstellung. Das LLL unterwerfe, so eine der Kernbehauptungen, den eigenen Arbeitsalltag dem Zugzwang, sich ständig mit dem Neuen auseinanderzusetzen. Die Lehrer/innen treten in ihren persönlichen Stellungnahmen und in den merkmalsorientierten Definitionen dessen, was LLL ist, gleichsam als Sprachrohre der Lernkultur auf, wie sie für die „reflexive Moderne“ (Beck, Giddens & Lash, 1996) typisch zu sein scheint: „Interessiert sein an neuen Erkenntnissen“, „neugierig bleiben“, „über den eigenen Tellerrand hinausschauen“ lauten hier die Stichworte. Auf diese Weise bekunden die Praktiker einen großen Eifer zur ständigen Lernbereitschaft, demonstrieren Veränderungssensibilität und persönliche Entwicklungsfähigkeit – und verlangen dies auch von ihren Schülern.

Der Umstand, dass das LLL als diskursives Element der zeitlichen Entgrenzung dient, muss im engen Zusammenhang mit räumlichen Grenzverschiebungen gesehen werden. Ganz generell zeichnet sich große Sensibilität gegenüber außerinstitutionellen Lernkontexten und informellen Formen des Lernens jenseits der Schule und der Weiterbildungseinrichtungen ab. Sowohl in den Gruppendiskussionen mit Grundschullehrer/innen/n als auch mit Mitarbeiter/innen/n des Weiterbildungsbereichs wird das LLL häufig als autodidaktischer Prozess bestimmt, z.B. in der Beschreibung des eigenen Lernens in Form von Lesen von Fachliteratur und Teilnahme an Fachtagungen. Gerade aufgrund der Ubiquität des LLL seien, so die Teilnehmer der Gruppendiskussionen, die konkreten Phänomene im eigenen Erfahrungshorizont oft nicht so recht fassbar; der Prozess des Lernens erfolge teilweise en passant und unbewusst. Im Stil einer anthropologischen Konstante wird LLL als automatischer und kontinuierlicher Prozess begriffen; und auch dann, wenn jemand nicht die Absicht zum Lernen hege, finde der Akt der

4 (Lehrkräfte des Primarbereichs_ländliche Region Waldeck-Frankenberg_Abschnitt 683)

Aneignung statt: „*Man kann nicht nicht lernen*“ (WB1_München_137-139),⁵ „*das geht automatisch*“ (WB_BadTölz_290-293),⁶ „*auch im Schlafen lernen wir*“ (WB1_München_140-146).

Im Zuge der weiteren Auswertung wäre zu überprüfen, ob der Umstand, dass sowohl zeitliche als auch räumliche Formen der Entgrenzung im Mittelpunkt stehen (während soziale Bezüge eher abgedunkelt werden), mit der eher schwach ausgebildeten Akzentuierung reformerisch-emanzipatorischer, auf die Ermöglichung von Chancengleichheit fokussierter Positionen korrespondiert.

4.2 LLL: reflexive vs. transitive Bezugnahme

Mit Blick auf das vorliegende qualitativ analysierte Material deutet sich der Befund an, dass es argumentationslogisch lediglich zwei Formen gibt, um sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen auf das LLL zu beziehen, nämlich entweder reflexiv oder transitiv. Demnach bezieht man das LLL auf sich selbst, wie etwa das eigene Fortbildungsverhalten, *oder* auf die Klientel bzw. die Adressatengruppe und deren Bildungsbiographie.

Grundschullehrer/innen nähern sich zunächst reflexiv dem LLL durch das Aufzeigen von auf die eigene Berufskultur bezogenen Indikatoren, die von ihnen als Synonym für LLL bewertet werden. Der Besuch von Fortbildungen (formales Lernen) sowie nicht-formales Lernen am Arbeitsplatz stehen hier an erster Stelle. Das LLL wird in der Regel auf die eigene Person bezogen und es wird ihm eine normative Funktion zugeschrieben, d.h. eine verpflichtende und notwendige Aufgabe seitens der pädagogischen Akteure. Ebenfalls weisen Grundschullehrer/innen aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive auf die zeitliche Dimension des LLL hin, indem sie den Bedarf des LLL an den sich ständig veränderten gesellschaftlichen Anforderungen in ihrem Beruf orientieren. Alle bisher analysierten Berufsgruppen verweisen auf die Notwendigkeit, sich weiterzubilden. Bei den Weiterbildner/inn/en deutet sich eine erweiterte Form des transitiven Bezugs ab, nämlich ein stark bildungspolitischer und/oder bildungstheoretischer Diskursstil. Dabei werden die hinlänglich bekannten programmatischen Postulate der politischen Entscheidungsträger nicht einfach reproduziert, sondern kritisch reflektiert und an die Bedingungen der eigenen Institution angepasst. Wie sich in der weiteren Ergebnisdarstellung zeigen wird, inkorporieren die Weiterbildner/innen beide Varianten: Sie beziehen das LLL sowohl auf die eigene Berufsgruppe als auch auf die Zielgruppe ihrer pädagogischen Arbeit.

5 (Weiterbildner/innen1_städtische Region München_Abschnitt 137-139)

6 (Weiterbildner/innen_ländliche Region Bad Tölz/Wolfratshausen_Abschnitt 290-293)

4.3 LLL: Zwischen Trivialisierung und Mystifizierung

Die von uns befragten Grundschullehrer/innen und Weiterbildner/innen formulieren Deutungsmuster zum LLL aus, die in zweifacher Weise der Gefahr einer Vereinseitigung widerstehen: Einerseits stehen sie in einer deutlichen Distanz gegenüber alltagsweltlichen Tendenzen der Trivialisierung, wie sie sich in bestimmten Spruchweisheiten („ich bin wie eine alte Kuh – ich lern immer noch was dazu“) und den damit korrespondierenden Reflexionsbarrieren niederschlagen. Andererseits halten sie Abstand gegenüber den bildungspolitischen Mystifizierungen, wie sie in den Sonntagsreden mancher Politiker und in gewissen omnipotenten Ganzheitsvorstellungen zum Ausdruck kommen. Das LLL stellt in den beruflichen Selbstbeschreibungen der von uns hier untersuchten Berufsgruppen demnach weder eine Banalität dar noch eine bildungspolitische Wunderwaffe, mit der jedes noch so beliebige gesellschaftliche Problem wirkungsvoll bekämpft werden kann. Damit erfüllt das pädagogische Berufswissen das Kriterium des kognitiven „Dazwischen“, womit eine Wissensgattung gemeint ist, die weder durch wissenschaftliches, bildungspolitisches noch alltagsweltliches Wissen allein substituiert werden kann. Bei der Würdigung dieses Befundes gilt es den hinlänglich bekannten professionstheoretischen Sachverhalt in Rechnung zu stellen, dass das Berufs- und Professionswissen grundsätzlich eine hybride Wissensform darstellt. Es vereinigt idealtypisch betrachtet weder das reine Alltagswissen noch bildungspolitische Deutungsmuster allein; es schöpft weder ausschließlich aus dem wissenschaftlichen Wissensvorrat noch aus dem Reservoir medialer Informationsquellen. Es stellt eine eigene Sinnwelt mit einer separaten Rationalitätsstruktur dar.

4.4 LLL: Zwischen normativer Verpflichtung und lebenspraktischer Selbstverständlichkeit

Das LLL wird sowohl von Weiterbildner/inn/e/n als auch von den Grundschullehrer/inne/n als normative Verpflichtung aufgefasst, sich als Pädagoge in den unterschiedlichsten Bereichen weiterzubilden und die eigenen erlangten Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies wird von Grundschullehrer/inne/n vor allem damit begründet, mit den gesellschaftlichen Veränderungen Schritt halten zu können und die Freude der Schüler am Lernen zu erhalten. Auffällig ist, dass die Veränderungen der Adressaten überwiegend an technischen Kenntnissen festgemacht werden und soziale Transformationsprozesse dabei weitestgehend unberücksichtigt bleiben. Berufliche Mobilitätsanforderungen machen das LLL sowohl für die Adressaten der Weiterbildner/innen als auch für den eigenen Berufsstand notwendig. Unabhängig vom Beruf ist es für die Befragten unabdingbar, sich eigenverantwortlich und selbstständig auf dem Laufenden zu halten: *„auch wenn ich, ähm, immer mal neue Unterrichtsthemen mir heraus suche, weil ich denke, das passt gerade oder die Kinder wünschen sich das, muss ich auch wieder lernen, weil ich nicht alles weiß oder auch mal wieder was vergessen hab“* (Primar_Kassel_811).⁷

7 (Lehrkräfte des Primarbereichs_städtische Region Kassel_Abschnitt 811)

Die Emphase, mit der von den Teilnehmer/innen die Partizipation am LLL als beruflicher Sachzwang in Szene gesetzt wird, steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu der gleichzeitig aufgestellten These von der lebenspraktischen Selbstverständlichkeit des LLL. Denn das, was sowieso „automatisch abläuft“, bedarf ja eigentlich keiner Einbettung in einen normativen Ableitungs- und Legitimationszusammenhang. Aus diesen und anderen formallogischen Widersprüchen resultiert die Neigung der Praktiker/innen, ihre Sicht auf das LLL überexklusiv, als „authentischen Bezug“ stark zu machen und argumentativ nicht immer ganz konsistente Positionen durch neue Behauptungen zu kitten. So dürfe das notwendige kontinuierliche LLL aus Sicht der befragten Weiterbildner/innen nicht als „ständiges Lernen, als Lernzwang“ (WB1_München_150) wahrgenommen werden. Hierin liege den Befragten zufolge eine Gefahr in der öffentlichen und politischen Diskussion um das LLL. Die sachlogische Diskrepanz zwischen selbstverantwortlicher Umsetzung der normativen Verpflichtung zum LLL und der punktuellen Suspendierung der Freiwilligkeit wird von den Akteuren durch eine emphatische Einstellung des „positiv thinking“ neutralisiert. Sowohl im reflexiven Bezug auf das eigene Lernen als auch in der transitiven Referenz auf das Vermitteln der unterschiedlichen Lerninhalte neigen die Grundschullehrer/innen zur Generalisierung positiver Einstellungsmuster zum LLL. Es gestalte sich wie ein selbst konstruierter Sachzwang, da im Laufe der Tätigkeit auch die „*Ansprüche steigen*“ (Primar_WF_698) und Veränderungen aus eigenem Antrieb heraus notwendig werden. Autonomie und Heteronomie gehen so eine ununterscheidbare Gemengelage ein. Ebenso beziehen sich die befragten Weiterbildner/innen in den Gruppendiskussionen in ihren Konklusionen positiv auf das LLL, obgleich sie ihre Stellungnahmen punktuell mit deutlich mehr kulturkritischen Positionen – etwa durch die Trennung von „Anpassungslernen“ und „echter Bildung“ – zu unterlegen pflegen. Dabei ist das kontinuierliche Lernen für Weiterbildner sowohl in beruflicher als auch in persönlicher Hinsicht existentiell wichtig; LLL wird als inneres Anliegen, als „*inneres Bedürfnis*“ (WB2_München_94)⁸ dargestellt und sehr häufig mit Spaß in Verbindung gebracht (Lernen als „*Glückszustand*“, „*Motivator*“ und „*Bereicherung*“ (WB1_München_100-103)). Damit ist auch der Wunsch verbunden, diese positive Wertung des LLL an Adressaten weiterzugeben (pädagogischer Auftrag).

4.5 LLL: Bestandteil sowohl der beruflichen als auch der persönlichen Sphäre

Die Grundschullehrer/innen beanspruchen für sich die Aufgabe, sich den stetig verändernden Rahmenbedingungen anzupassen und ihren Schüler/inn/e/n mit Hilfe stets wechselnder Methoden die Freude am Lernen zu vermitteln. Dies gelingt mitunter durch das Bewusstsein der eigenen Vorbildfunktion. Die Berufsgruppe der Gymnasiallehrer/innen dient hier als negativer Gegenhorizont: Sie wird von den Grundschullehrer/innen explizit als warnendes Beispiel für eine gewisse „didaktische Starrheit“ angeführt. („Da

8 (Weiterbildner/innen2_städtische Region München_Abschnitt 94)

kann man sie fangen und das zeigt ihnen auch, dass es eben über den Tellerrand zu sehen, äh, sich lohnt und dass man selber da agil bleibt“ (Primar_München_949)⁹. Richtungweisend gestaltet sich immer wieder die Orientierung an den Schülern („Ich denke, dass es ganz wichtig ist, das find ich spielt auch bei lebenslangem Lernen rein, die Kinder so mit ins Boot zu holen“ (Primar_München_1037)), was die Grundschullehrer/innen selbst auch kontinuierlich als eine Besonderheit der eigenen pädagogischen Berufsgruppe hervorheben („Ich wollt grad sagen, wir in der Grundschule bemühen uns eigentlich auch immer irgendwie was zum Erfahren mitzubringen“ (Primar_Kassel_719)).

Auch die Berufsgruppe der Weiterbildner/innen sieht es als ihren pädagogischen Auftrag an, das LLL ihrer Adressaten zu fördern. Aus diesem transitiven Bezug auf die Weiterbildungsteilnehmer/innen resultiert der reflexive Bezug zum LLL, nämlich die Notwendigkeit, sich selbst fortbilden zu müssen. In ihrer Zuständigkeit für das LLL der Adressaten sehen sich Weiterbildner/innen in der Pflicht, humanistische Bildungsverständnisse zu fördern und gegen Bildungsmüdigkeit und negative Lernerfahrungen (aus Schulzeiten) anzugehen. Hierbei sind der Lebensbezug, die Wertschätzung von Bildung und das Aufgreifen der Bedürfnisse der Lernenden die zentralen Orientierungspunkte. Ein professioneller Pädagoge muss aus Sicht der befragten Weiterbildner in der Lage sein, komplizierte Kontexte „auf ein einfaches Niveau runter zu brechen“ (WB2_München_194). Das LLL der Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung sei insgesamt eine wichtige Grundvoraussetzung für die Tätigkeit des Erwachsenenbildners.

Mit dem Verständnis, dass das LLL ein langfristiger und nie abgeschlossener Prozess ist, ist die berufliche Aufgabe verbunden, als Erwachsenenbildner/in auch nie „stehen zu bleiben“, man darf nicht „einmal ne Magisterarbeit geschrieben [...] haben und sich äh die 35 Berufsjahre drauf drauf ausruhen“ (WB_Kassel_275). Bei der Frage, was unter dem Begriff des LLL zu verstehen ist, wird von befragten Weiterbildner/innen sehr schnell und fast ausschließlich reflexiv Bezug zum eigenen Fortbildungsverhalten und zur eigenen Person hergestellt, was wiederum Ausdruck für das LLL als Teil der beruflichen Sphäre von Erwachsenenbildner/innen ist. Als Weiterbildner/in – genau wie im Material der Grundschullehrer/innen zu finden – „sollte man als gutes Vorbild vorangehen“ (WB2_München_94), „wenn man selber anderen Leuten was beibringt, dann gehört das eigene LLL dazu“ (WB_Kassel_319-334). Ein „grottenschlechter Pädagoge“ (WB_Kassel_342-347), ist der, der sich beruflich und persönlich nicht mit dem LLL identifiziert und es in Form von Weiterbildung umsetzt. In einer Gruppendiskussion wird ein „inneres Bedürfnis [...], diesen Beruf auszuüben“ (WB2_München_94) betont, womit auch die Überzeugung verbunden ist, dass LLL Spaß macht und als Teil der beruflichen Identität wahrgenommen werden kann. Die Erwachsenenbildung wird nicht lediglich als Beruf, sondern vielmehr als Berufung verstanden, persönliche Ideale und berufliche Identifikation hinsichtlich des LLL vermischen sich.

9 (Lehrkräfte des Primarbereichs_städtische Region München_Abschnitt 949)

5. Ausblick

Welcher wissenschaftliche „Mehrwert“ ist mit der hier vorgestellten Forschungsperspektive im Hinblick auf das LLL verbunden? Die empirischen Befunde aus dem PAELL-Projekt zeigen nicht nur in großer Deutlichkeit auf, *dass* sich die Maxime des LLL bei den Praktiker/inne/n im institutionalisierten System dem Lebenslangen Lernens etabliert hat, sondern auch *wie* diese in den beruflichen Selbstbeschreibungen genutzt wird. Überraschend ist zunächst einmal der Befund, dass das LLL deshalb zu einem vitalen Element im Berufswissen der pädagogischen Praktiker/innen avanciert zu sein scheint, weil die Akteure in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen weder den Verführungen des Alltagswissens zur Bagatellisierung noch den Mystifizierungstendenzen der Bildungspolitik nachgeben, sondern in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen ihrer relativen Autonomie Geltung verschaffen. Die spannungsreichen Dimensionen – „LLL zwischen zeitlicher und räumlicher Entgrenzung der organisierten Bildung“, „transitive vs. reflexive Bezugnahme auf das LLL“, „LLL zwischen normativer Verpflichtung und lebenspraktischer Selbstverständlichkeit“, „LLL als Element der beruflichen wie auch der persönlichen Lebenssphäre“, „LLL zwischen Trivialisierung und Mystifizierung“ – markieren die ersten Konturen des konjunktiven Erfahrungsraums, wie er von Mitgliedern ganz unterschiedlicher sozialer Welten pädagogisch Tätiger mit Blick auf das LLL ausgebildet wird. Wenn es selbst bei stark kontrastierenden pädagogischen Berufsgruppen gelingt, Gemeinsamkeiten in den kollektiven Einstellungen zum LLL zu identifizieren, dann dürfte die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines ähnlichen Effektes bei schwächeren Kontrastgruppen ausgesprochen groß sein. Die eben skizzierten Dimensionen der konjunktiven Erfahrungs- und Wissensräume gewinnen zusätzlich an diagnostischem Gewicht, weil wir aus der quantitativen Erhebung – gleichsam als „Geschäftsgrundlage“ für alle weitere Interpretationen – die Gewissheit ableiten können, dass die überwiegende Mehrheit angibt (nämlich weit mehr als 90% der Befragten), über das LLL Bescheid zu wissen. Die aus der qualitativen Untersuchungsperspektive abgeleitete kollektive Relevanz der erwähnten Dimensionen des LLL gewinnt über die verteilungstheoretisch erzeugte Ausgangslage zusätzlich an Plausibilität: Wenn das „ob“ der Verbreitung nicht mehr zur Debatte steht, kann man sich voll auf die Rekonstruktion des „wie“ konzentrieren. Die Aussagekraft und Reichweite der hier vorgestellten qualitativen Aussagen in Form unterschiedlicher Dimensionen speist sich also aus dem Tatbestand, dass mögliche Bedenken über den Verbreitungsumfang der Formel LLL bereits im Vorfeld obsolet werden. Denn deutlich wird, dass sich die quantitativen und qualitativen Befunde sinnvoll aufeinander beziehen (lassen) und der Anspruch einer komplementären Verzahnung beider methodischen Zugänge in der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung damit realisierbar wird. So finden sich in allen hier dargestellten Dimensionen auch Anhaltspunkte, die teilweise – aber nicht nur – durch die verteilungstheoretische Rückkoppelung an Plausibilität dazu gewinnen: Man denke nur an die Dimension des „LLL: Zwischen Trivialisierung und Mystifizierung“ und die quantitativ ermittelten, differenzierten Einstellungen der Befragten gegenüber der Aussage, das LLL als bildungspolitisches Schlagwort ‚abzutun‘.

Ein erster Blick auf das im PAELL-Projekt erzeugte empirische Material lässt den überraschenden Befund zu, dass der Formel LLL ein Potential zur Stiftung einer gemeinsamen Wir-Identität von Mitarbeitern des Erziehungs- und Bildungswesens attestiert werden könnte. Eine solche Formel, die auf eine bildungsbereichsübergreifende Akzeptanz stößt und fest im Berufsbewusstsein verankert ist, wäre für die Förderung von mehr Egalität und wechselseitiger Anerkennung zwischen den in verschiedenen Segmenten tätigen Pädagogen ebenso wichtig wie für die praktische Umsetzung von Kooperationsbeziehungen. Zur Maxime des LLL gibt es kaum eine Alternative, um unter den Bedingungen moderner Gesellschaften im heterogenen Universum der sozialen Welt pädagogisch Tätiger soziale Kohäsion zu erzeugen.

Literatur

- Alheit, P., & Dausein, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslanges Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 713-736). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung – Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung* (6. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003). *Berichtssystem Weiterbildung*. Bonn: BMBF.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BLK.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Lissabon.
- Emminghaus, C., & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levins, R. (1966). The Strategy of Model Building in Population Biology. *American Scientist*, 54, 421-431.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Marshall, J., & Rummel, M. (1997). Frauen und Erwerbstätigkeit. In S. Greif, N. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 227-231). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Tippelt, R. (2007). Lebenslanges Lernen. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 444-447). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., & Kuwan, H. (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Anschrift der Autor(inn)en

Prof. Dr. Dieter Nittel, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Straße 1, 60325 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Dr. Julia Schütz, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Straße 1, 60325 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: j.schuetz@em.uni-frankfurt.de

Dr. Sandra Fuchs, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: Sandra.Fuchs@edu.lmu.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de